

上 编

百年中国美育概貌

第一章 20 世纪美育印象

第一节 中西美育思想的世纪参照和统摄

回顾百年中国美育，最令我们神往的是那些精到的美育思想，这也是吸引我们对其进行思想史考察的关键所在。问题是，美育是不是与美学一样，给我们留下的遗产就是那些丰富的思想呢？事实上，许多人就是这么认为的，在历史研究中，也是这么做的。但在我们看来，从不同的角度看，贯穿百年美育的线索迥然各异。除了理论的层面外，美育还存在实践的层面、制度的层面，所以美育史不仅仅是理论史，同时也是方法史、制度史。实践层面的考察主要是指一种方法论，制度层面的考察主要是指一种中界论，后两者往往不被写史的人所重视。同时美育与美学、教育学、艺术学都有姻缘关系，因此单从美学的角度来审视美育的发展是很不全面的。依我们看，对百年美育的反思需要进行整体的观照，而不是局限于某一种思路、一个方向上面。当我们坚持这样一种立场时，美育史将不仅仅是一般的美育思想史，也是一部美育制度发展史与一部美育实践史。这样，美育史才会真正显露它的理论价值与实践意义，即为当下美育理论与实践提供一个起点与路标。

百年中国美育，就其学术背景来讲，基本上走的是一条中

西综合的路子。世纪前半叶，王国维、梁启超、蔡元培、陶行知、朱光潜等人对学术、教育与文化的自觉追求，主动选择、接受与吸取西方的思想来化合中国的美育传统。从历史上看，美育倡导者基本上沿着中国近代追求科学与民主的道路上前行；当时中国教育观念已经与世界教育同步，具有一种世界性的眼光与视野。美育倡导者坚持教育两条腿走路，教育成为真正的通识教育。这正表现了那一代人的远见卓识与通达智慧，一方面，他们坚持西方的科学理性精神，以此来推进国家、民族的振兴，所以他们充分肯定了科学教育、知识教育在中国的重要作用；另一方面，他们立足现实，继承中国传统中的“人文教育”传统，把西方近代人文主义精神融入到中国的人文传统中，铸造成美育中的新人文主义精神。对美育来说，这一点尤为重要，正是在这一点上，美学、美育找准了自己的学科定位。这就使得美学、美育在中国一开始就富有现代人文意识和人文价值。

艺术教育 is 美育的主要组成部分，在这一时期，思想界、艺术界批判地继承了中国传统的师徒制的艺术教育模式，借鉴了西方艺术教育体制，在中国推行学院艺术教育。在原则上，既有以西润中，又有中西合璧，还有独立自主。在方法上，既有重视现实主义的徐悲鸿绘画体系、大众化的音乐教育、文学教育，也有追求表现主义、个性主义的艺术教育。尽管这些教育模式或多或少残存着德式、法式教育的影子，但是艺术教育的多元发展拓展了美育的视域。在理念上，吸收世界先进的教育思想，继承传统教育思想，浇铸成具有中国特色的美育理念。同时，解放区的艺术教育运动推动了中国历史的发展，这值得肯定。但在文化立场上，它采取马克思主义文化一元化的立场，排斥其他有价值的所谓的资产阶级思想和文化，尤其坚

持运用从苏联传来的马克思主义，因此马克思主义在中国很大程度上被曲解了，同时也实用化、工具化了。在解放区，艺术教育的社会功能得到了淋漓尽致的发挥，建国后这种功能观进一步得到加强和发展。建国后的教育正本清源，一方面，切断了世纪初期以来所开创的教育传统，即人文教育与科学教育、知识教育并重的教育观念，教育走向了重视知识教育、政治教育的片面发展道路，尽管在教育方针上还提教育全面发展，实际上，实践结果与教育理想相去甚远；另一方面，划清了社会主义教育与西方资产阶级教育思潮的界限，这样教育的发展失去了参照的“文本”，教育所走的道路基本上是一条自我封闭和自我发展的道路。功利主义教育思想到处盛行，学校美育的地位岌岌可危，最终在教育方针中美育被扫地出门。比起世纪前半叶世界性的教育视野，在教育观念上，中国教育已经开始落伍于世界教育的发展潮流。

这一现状直到文革后才慢慢改变，在 80 年代的文化热潮下，美学研究的深入必然促使人们去思考和追寻美学的“栖息之地”：美育。在学理上，学术界开始系统地诠释中国传统的美育思想，从哲学人类学、现代西方心理学、解释学、文化哲学等角度诠释美育，在理解的维度上，这为我们切近美育提供了多个视角。同时学术界有意识地注意西方艺术教育的发展趋势，这样中国美育的发展重新有了一个世界性的坐标。一个多世纪的中西文化融会过程，既为我们提供了教训，也为我们积累了经验，因此对百年美育反省也就有了未来的意义。

从美育百年来看，从地位上讲，美育一直处于教育的边缘，从来没有成为教育的中心，即使在蔡元培倡导美育的时代也是如此，在教育系统中，美育地位是相当低下的。在国家制度中，美育也始终命途多舛，因此在教育制度方面也不存在延

续性。在方法上，由于经济、社会、历史的原因，没有形成系统、完善的美育方法。这也是百年美育的历史局限。

第二节 美育的自治与他治

如果要以一个形象符号来象征百年美育发展的曲折历史，那么我们想，字母 U 最适合、最贴切。美育在世纪前半叶确立、兴盛，然后在世纪中期衰落、消隐，最后到世纪末复兴、勃兴。这段曲折的道路不能不说是历经沧桑，在某种意义上说，这折射出中华民族整个世纪的心灵与情感的嬗变史。

从形态上看，百年美育的历程大致经历了以下几种美育形态，在世纪转折时期，美育以启蒙形态的面目出现，这一美育形态的代表人物是王国维、梁启超等人。虽然王国维与梁启超存在不同的启蒙取向，但从中国现代美育的建立上看，他们的开创性贡献在于，为美育的最终确立播下了种子。后来，鲁迅等人认同与发挥了梁启超的美育启蒙思路。启蒙形态的美育与人的关系，以简化的形式表示，即美育——人——抽象的人（国民）。与此同时，王国维也一开人文形态美育之先河，蔡元培以教育方针的形式奠定了人文形态美育之基础，蔡元培的工作意义重大而深远，蔡元培在封建功利教育之外确立了美育的位置，也正是在这一范域，体现出美育在人发展中的重要作用，即美育在陶冶情感，辅助道德中的重大功能。朱光潜拓展了蔡元培的美感教育思路，他肯定了美育超脱现实界而进入理想界的价值，强调美育解放人性的巨大力量，这样美育最终落实到人生艺术化之上，即，怡情养性。刘海粟、丰子恺、林风眠等人在艺术教育中践行了这种美育。在人文形态美育下面，美育与人的关系，即为美育——个体的人（情感、人性的解

放），可见，在这一美育形态下，美育很具有人文主义教育的底蕴。

与启蒙形态美育相伴而行的，是作为救亡形态的美育，这一美育思考回应了社会现实与历史使命的召唤，自觉地把美育与民族解放统一起来。因此，尽管倡导者也强调美育在情感领域中的作用，但人的教养并不是他们的最终目的，而只是一个中介环节，确切地说，美育与人只是一种手段，他们倡导美育的终极指向在于民族解放，所以美育的社会功能才是它的归宿。这种美育以某种形式表示，即为美育——人——社会救亡与民族解放。这一美育途径的现实感与历史感最强，在当时的历史条件下最具感召力。陶行知、徐悲鸿倡导和实践了这样的审美教育。作为这一形态美育的放大，就是在解放区所开创的具有政治意识形态色彩的艺术教育，毛泽东的《在延安文艺座谈会上的讲话》规范了这种美育的方向与目的。建国后，除了受到苏联的教育体制影响外，美育基本上沿着《讲话》的方向前行，教育功利化与教育政治化逐渐发展到极端，其结果是取消了美育。历史也已经看到，忽视美育或者取消美育的社会必将引向无形式的情绪，造成教育史上罕见的悲剧。

80年代以来，美育以一种知识论形态的面目重新回到教育生活当中，尽管人们呼唤在教育中张扬人性、人情、人道主义，但在美育中却难以寻找到它们的踪影。需要指出的是，虽然美育的理论阐释呈现丰富多彩的面貌，但美育作为一门认识论学科却得到了强化，这也表明了美育理论与实践之间的距离。通览、比较近二十年来出版的美学教科书和美育教科书，从认识论的角度看，二者并不存在显著区别，美育教科书在很大程度上仍然是一种变相的美学教科书。各种美育教科书大都缺乏创见，普遍存在大同小异的情况，其所论述的命题与原则

与活生生的美育相距甚远，也就是说，美育教科书与真正的美育毫不相干。这样，作为知识性学科的美育实际上抹杀了美育在情感、想象、创造等领域的独特作用，美育的知性思维遮蔽了美育作为人文学科的地位和价值。因此，纠正这种美育偏向成为当下美育领域的严峻课题，只有站在人文学科的立场上审视美育，我们才能真正进入美育的堂奥。

造成目前这些问题的原因，推究起来，大概有以下几点：一是认识论美学的观念限制以及美学教科书的无形影响。在美学观念上，往往把美育狭隘地、先人之见地等同于美学知识教育，这就导致美育不关乎艺术与人生。这种美育功能观实际是一种智育功能观，这就从根本上将美育与智育等同起来，以至于在学科定位上把美育视为智育的一种。二是与作者的知识结构有关，许多研究者有较强的美学、哲学理论素养，但是缺乏一种人文艺术的素养，因此即使有突破原有的美育理论框架的想法，但操作起来也不可能真正有所创新。这恐怕是大量美育教科书雷同的症结所在。三是对美育的认识缺少一种历史的向度和世界性的视野。许多研究者忽略了 20 世纪以来的中国美育资源，仅仅在一个当下的圈子里思考美育问题，所以美育的理解亦异常地狭隘；而且我们对美育的认识还停留在中国的范围，而没有注意到世界美育发展的趋势。实际上，当下美育思想状况落后于整个思想文化界对全球性、现代性的理解。

面对这样的美育理论困境，我们该如何理解美育，寻求美育的理论突破呢？在我们看来，须从以下几方面入手。

第一，加强艺术界、美学界、教育界的沟通，让艺术家、美学家、教育家共同思考、探讨美育问题，并以一种创造性的方式解决美育所存在的问题。艺术家、艺术教师主要考察运用何种艺术教给学生；美学家主要在学理上解决美育的理论问

题；教育家主要处理美育的实施对象的问题，即各个层次的儿童、学生等问题以及教育艺术问题。当然这样的做法不是各自为政，而是互相协作，互相启发。

第二，重申感性和情感在美育中的特殊地位，反拨将美育视为知性方式和概念式的逻辑推演的做法；在美育中，重建艺术与人生的联系，并将其作为美育实践中的重要内容。在教育现代化的今天，美育也必须参与当下正在进行的现代化，美育的现代性也只有时代环境中才能找到自己的位置和自身独特的作用。在美育的人文学科的定位中，深入探讨美育所具有的人文内涵和价值，从情感的角度恢复美育的感性之维。

第三，美育方法论必须与美育实践结合起来，也就是说，必须打破理论与实践的二元模式，将二者在统一的视野中进行深入的、整体性的考察。同时针对不同层次的学生实施不同的美育方法，而不是寻求一统天下的美育原则与方法。其中，世纪前半叶对美育方法的探讨值得我们认真参照与借鉴。

第四，美育回归以艺术教育为主的教育，这里的艺术不仅仅限于古典艺术、精英艺术，也包括现代艺术、大众艺术。对广义艺术的导入，也就是消除人们在艺术教育中的对大众艺术、现代艺术的偏见。尤其在审美文化的背景下，把大众艺术、现代艺术作为社会化生存方式的文化，有助于人与人之间的理解，有利于人真正进入社会之中，也有助于建立时代精神存在的空间。《读书》中的《听者有心》与《独自叩门》栏目很有启示性意义。既然这样严肃、高雅的杂志都不惜版面肯定流行音乐与很少流行的现代艺术，我们还有理由回避流行文化与现代艺术的影响吗？因此不能一味地拒斥，而应该以艺术、文化的眼光重新加以观照与挖掘，从而解释它们，提高它们，丰富它们。

第五，重新塑造教育的历史眼光与教育的全球性视野。参照、借鉴中国美育思想与西方艺术教育的方式方法，以一种世界性的眼光审视中国美育的现状，开创一条有中国特色的美育之路。

同时，必须重视美育的实验与实践，以不同的层次学生为对象，摸索适合不同学生的艺术教育方法，而不仅仅限于对大学生美育的关注。这方面已经有过专门的尝试和实验，尽管还存在诸多问题，但是，值得我们继续实验和探索。具体的思路是，在美育实验中，有幼儿美育、小学美育、中学美育、大学美育的区分，针对不同的美育实验对象，摸索、形成不同的美育理论与示范性方法，只有这样美育才不会变成清谈的对象，而成为切实的行动。

第二章 世纪前半叶的美育风貌

第一节 美育的源流

我们说，中国古代有“美”字，但没有“美学”、“美育”二词，它们是在近代从西方转译过来的产物。“美学”、“美育”一词最初可能从日文或英文中翻译过来，蔡元培曾说“美育”一词最早由他从德文译出，其实不然，因为王国维运用美育一词要比他早了许多年。需要注意的是，中国古代虽无“美学”一词，但存在美学思想，虽无“美育”一词，但存在美育思想，对西方来讲，也是如此。

在中国，原始的美育思想无从考证，但是，假定艺术起源于游戏，那么无可否认，这种游戏就具有美育的意味。中国上古时代的文艺实践中，诗、乐、舞三者是紧密结合而不可分割的。《尚书·尧典》中说的“击石拊石，百兽率舞”，是音乐和舞蹈相互配合的，或许同时还有相应的口头诗歌。不过，在诗、歌、舞三者之中，乐占有更重要的地位，是三者的核心。古代中国的音乐教育相当发达，以“乐”为教育的中心，可知美育在中国教育史中的重要地位。中国古代文化，常把“礼乐”并称，礼的最基本意义，可以说是人类行为的艺术化、规范化的产物。这是一种“人文主义”的自觉。从古代的典籍来

看，音乐也含有规范的意义。其实，这是“美善统一”观念的某种外在表现。

在礼乐教育里，孔子成为中国第一位大美育家，他建构了儒家美育的基本形态。孔子很重视对学生的音乐教育，他倡言：“兴于诗，立于礼，成于乐。”（《论语》）在孔子看来，要造就一个仁人君子，应该让他学诗，立礼，学乐。学诗能够使人得到一个君子仁人所必需的有关政治、伦理、历史知识，同时也能得到感情上的陶冶；礼的基本特征就是“文质彬彬”，即规范性和艺术性的和谐统一；乐则是造就一个完人的关键环节。徐复观认为，孔子立教的宗旨，是礼乐并重，并把乐安放在礼的上位，认定乐才是一个人格完成的境界。^①“成”即是圆融，在道德与生理欲望的圆融中，成就一种艺术的境界，此时的人生，是由音乐而艺术化了，同时也通过音乐而道德化了。孔子对音乐的重视，自有其因，《论语》上说：“子曰，知之者，不如好之者；好之者，不如乐之者。”这里的“之”可谓学习所要追求的最根本的“道”，一种终极的人生理想。以求学的境界而论，“知之者”可以看做一种智育教育的境界，“好之者”可视为一种道德教育的境界，“乐之者”则为一种艺术教育的境界。由此可见，“乐”是孔子教育思想的核心，乐不仅可养成乐，还可助成“仁”，乐是仁的表现和流露。

《乐记》发展了孔子的音乐教育思想。以音乐为中心的教育，在《乐记》中得到进一步的强调。“凡音者，生于人心者也。乐者通伦理者也。”从《乐记》看，在本质上，艺术境界与伦理境界是相通的，是互为表里的。又说：“诗言其志也。歌咏其声也。舞动其容也。三者本于心，然后乐器从之。是故

徐复观：《中国艺术精神》，4页，沈阳，春风文艺出版社，1987。

情深而文明，气盛而化神；和顺积中，而英华发外，唯乐不可以为伪。”从音乐的构成看，“诗”“歌”“舞”构成音乐的三个基本要素。这三个基本要素是直接发出来的，所以说它是“情深而文明”。而“和顺积中，而英华发外”的圆融，则是儒家谈论艺术的最终归宿，也是儒家美育思想的真正意义。

荀子在《乐论》里认为，人们对音乐的兴趣和需要，是“人情之所必不免”的事情。人们的内在情感可以通过音乐表现，不同的音乐对人产生不同的心理作用。因此音乐本身也需要一定的规范，“故人不能不乐，乐则不能无形，形而不为道，则不能无乱。”音乐具有巨大的感染作用和社会作用，所以说：“夫声乐之入人也深，其化人也速，故先王谨为之文。”“乐者，圣人之所乐也，而可以善民心，其感人深，其移风易俗，故先王导之以礼乐而民和睦”。

从以上可以看出，在儒家教育系统中，都重视“乐教”。从人生的角度看，乐教的完成，也就是人格的圆满，追求人生境界的尽善尽美。礼乐教育作为儒家教育思想的核心观念，在中国延续了几千年，尽管儒家传统美育思想的内容在不断地改变，但其基本的思路和观念却具有某种程度的一致性。无须讳言，儒家美育思想奠定了中国传统美育的坚实基础。

同时，道家美育思想从另一侧面也丰富了中国传统的美育思想。尽管从手段上看，道家反对对人的教化，也就是说，道家是反教育的。但道家的出发点及其归宿，依然是落实于现实人生之上，只不过道家更富于思辨的形而上的品格，其思考的人生和成就的人生，实际是艺术的人生。以下几方面可见出道家思想对美育的贡献：一是艺术欣赏论，强调“得鱼而忘筌”，自觉，自证人生的精神与境界；二是艺术的人生观、宇宙观，道家之所以追求精神上自由解放，是因为针对当时大变动的时

代所发出的安顿自己、成就自己的要求，这一精神的实现，必然是他自己人格的彻底艺术化；三是“游”的自由境界论，徐复观指出，“庄子思想的出发点及其归宿点，是由老子想求得精神的自由解放，以建立精神自由的王国。”^①按徐复观的理解，庄子所说的真人、至人、神人，可以说是能游的人，这种人，实即艺术精神呈现出来的人，也就是艺术化了的人。

在形态上，儒家与道家，虽然都在为人生而艺术，但儒家谈文论乐采取入世的态度；“乐通伦理”、“文以载道”、“诗言志”成为主流的文学艺术教育话语，这条道路更容易走向艺术手段论、艺术功利论的层面。而道家的艺术精神则更纯粹，向往一种超然出世的态度，尤其庄子只着眼于人生，而根本不关心艺术，因此这一取向更接近艺术无目的合目的论，走向艺术的非功利论的层面。在为人生而艺术方面，儒家和道家开辟了两条不同的艺术化人生道路，表现为两种形态，这双向前行的两极构成中国传统美育思想的一朵奇葩。就教育而言，儒家占着正统的、主流的位置，但从美育思想史的角度看，儒道的结合才能显示中国传统美育思想的真正面目和价值取向。在形而上的追求上，无论儒家还是道家，都在追求一种审美境界，都重“和”，只不过，儒家强调人际之和，而道家强调人与自然之和罢了。形象地说，美育是在以一种“人世”的方式做着一种“出世”的事业，这种“出世”实际上是一种对精神自由的追求，并最终成就艺术化的人生。

再将视野转向西方，从词源上讲，“美育”一词是在“美学”的母体中孕育，然后脱胎而出的。在西方，“美育”是从

^① 徐复观：《中国艺术精神》，52页，沈阳，春风文艺出版社，1987。

德文 *Asthetische Erziehung* 翻译过来的，它是审美与教育的合称。教育一词，在德语 *Erziehung* 有“引导、唤醒”的意思，在英语 *education* 有“抚育、自我生成”的意味，在中国古代教育中，有“教学相长”之意。从古代教育来看，中西教育观念比较一致，实际上，美育的本质更接近教育一词的本源意义。比起“美育”一词来说，西方美育思想要久远得多，在公元前五世纪古希腊的城邦奴隶制度中，雅典与斯巴达形成了两种不同的教育制度，其中，雅典教育分为体育教育和缪斯教育。所谓的缪斯教育，也就是后世所说的美育，这种艺术教育只不过以希腊神话中掌管文艺、美术、音乐、诗歌的缪斯女神来命名的。雅典人的理想教育是对人的全面教育，实质上就是智育、德育、美育、体育的结合。艺术教育不仅在国家制度中得到确认，而且艺术教育思想在哲学家那里也有大量体现。

毕达哥拉斯学派最早认识到音乐的和谐美，在他们看来，音乐是对立因素的和谐统一。音乐对人的影响有两大作用，一是音乐的内在和谐美与人的内在和谐产生同构作用，音乐与人在情感上获得沟通、共鸣与契合；二是不同的音乐在听众中引起不同的情感和性格变化，从而移情易性。在西方古代美育思想中，美育往往与德育相统一，这也是西方哲学思想中“美善同一”的结果。

在柏拉图的“理想国”里，他攻击悲剧诗人，并向他们下了逐客令，只是因为诗与悲剧的内容不适宜培养理想国的公民。柏拉图推崇音乐，在流行的四种音乐中，他反对音调哀婉和音调柔弱的音乐，从情感的角度上说，这与他反对悲剧的“感伤癖”和“哀怜癖”如出一辙。在柏拉图的耳朵里，只容纳得下其余两种音调，“这两种乐调，一种是勇猛的，一种是温和的；一种是逆境的声音，一种是顺境的声音；一种表现勇

敢，一种表现聪慧，我们都要保留下来。”^①通常，当柏拉图谈论音乐时，他是把音乐与语言或舞蹈联系起来。当艺术表现正义的时候，艺术就施行善，并有助于人的精神健康和社会秩序的完善，美丽和谐的音乐精确地模仿精神的和谐，音乐也作为完善人的道德又一手段。然而，什么样的音乐不能对听众的品性有好的影响呢？在柏拉图看来，像吕底安式音乐和爱奥尼亚音乐，可能会导致性格的软弱，过分的迷恋，会有消极的作用。但是各种正义的音乐、诗与舞蹈是个性教育的必不可少的手段。在这里，各种艺术并没有独立的地位，柏拉图过分强调艺术的伦理内容，因此，艺术只不过是道德的婢女。在柏拉图艺术教育理想里，人生的最终目的在于实现最高理念的“善”。他认为要成就艺术家需要三个条件：艺术的天才，知识与训练。知识与训练需要后天的审美教育才能完成，但是，在柏拉图这里，可供教育的艺术范围是狭隘的，有限的。因为在实行教育之前，艺术已经过道德的检查和过滤。可见，艺术教育与德育是完全统一的 从某种意义上说 艺术教育还附属于德育。

就艺术范围而言，亚里士多德所肯定的艺术比柏拉图要宽泛得多，在他看来，人们之所以去观赏悲剧，是因为他们想去，而不是不得不去，并且他们显然从这种经验中得到审美愉悦。悲剧表现的内容的不朽性也表明，没有别的东西能够替代这种独一无二的愉悦，可以说，悲剧艺术产生了这一特殊的愉悦。我们不禁要问：那些吸引我们并激起需求的严肃戏剧，它们究竟是些什么东西？产生的冲动意味着什么？亚里士多德问了第二个问题，但是他明显地考虑到他的回答与第一个问题有

^① 《柏拉图文艺对话集》朱光潜译，58页，北京，人民文学出版社，1997。

关。他提出两种假设：第一，模仿是人的天性，模仿的认识是令人愉悦的；第二，韵律与节奏也是人的天性，因而假定它们也是令人愉悦的。作为有理性的动物，人从模仿中得到乐趣。亚里士多德在《修辞学》中说：“既然求知和好奇是愉快的事，那么像模仿品这类东西，如绘画、雕塑、诗，以及一切模仿得很好的作品，也必然使人愉快的，即使所模仿的对象并不使人愉快，因为并不是对象本身给人以快感，而是欣赏者经过推论，认出‘这就是那个事物’，从而有所认识。”^①依照这样的思路，亚里士多德说悲剧的快感是“借助模仿来自哀怜和恐惧”的愉悦。悲剧的审美功能是“激起哀怜和恐惧，从而导致这些情绪的净化”。“净化”一词的解释，在西方占主导的是对其心理医疗的理解，另一种看法认为净化是指宗教仪式的功能，宗教典礼是单纯的、静穆的、纯洁的，因此，参加宗教典礼的人也会受到净化和提升。总之，无论净化的内涵是什么，悲剧艺术的情感教育功能是不言而喻的。

亚里士多德还在《政治学》中详细地谈论了音乐教育问题，他说：“习惯上教育大致可以分为四种，即读写、体育、音乐和有些人加上的绘画。读写和绘画知识在生活中有许多用途，体育锻炼有助于培养人的勇敢，关于音乐则有些疑问。今天大多数人修习音乐都是为了娱乐，但是最初设置音乐的目的则在于教育，我们多次说过，人的本性谋求的不仅是能够胜任劳作，而且能够安然享有闲暇，这里我们需要再次强调，闲暇是全部人生的唯二本原。”^②在当时的人眼里，音乐的确没有

亚里士多德：《修辞学》，罗念生译，53页，北京，三联书店，1991。

② 《亚里士多德全集》，颜一、秦典华译，第9卷，273页，北京，中国人民大学出版社，1992。